



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka

**Author:** Jolanta Skutnik

**Citation style:** Skutnik Jolanta. (2004). Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka. W: K. Olbrycht (red.), "Edukacja kulturalna : wybrane obszary" (S. 78-106). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Jolanta Skutnik**

## **Wychowanie w sztuce jako koncepcja edukacji kulturalnej dziecka**

Jednym z najważniejszych warunków rozwoju możliwości człowieka, określających jednocześnie kierunek i charakter kształtowania się jego psychiki, jest przyswajanie kultury. Stąd obok podstawowych kierunków edukacji związanych ze zdobywaniem określonej wiedzy oraz umiejętności w różnych dziedzinach rośnie znaczenie tych, które uruchamiają procesy przyczyniające się do rozwoju zintegrowanej, ludzkiej osobowości — osobowości wspierającej się na wrażliwości, wyobraźni, myśleniu, twórczości, emocjach i uczuciach, a także tych, które postulują konieczność wspierania rozwoju dialogicznej postawy osobowej, odwołującej się w równym stopniu do zdolności ekspresji i do umiejętności odbioru. Dlatego współczesne rozważania o edukacji są często związane z pojęciem kultury. Potrzeba łączenia problematyki edukacji z obszarem kultury jest podnoszona szczególnie przez reprezentantów nauk humanistycznych, w tym psychologów, pedagogów, filozofów wychowania i polityków. Wynika to bezpośrednio z faktu, iż kulturze przypisuje się dzisiaj znacznie szersze znaczenie aniżeli potoczne, łączące ją z praktyką i teorią artystyczną. Dziś kulturę definiuje się m.in. w szerokiej perspektywie antropologicznej, traktując ją jako dziedzictwo jednostek, grup, regionów, narodów, a także jako swoistą postawę życiową i sposób życia w nowoczesnym świecie. Przyjęta w 1982 roku na konferencji w Meksyku definicja kultury przyjmuje, że „kultura stanowi zespół cech wyróżniających o charakterze duchowym i materialnym, intelektualnym i afektywnym, które właściwe są społeczeństwu i grupie społecznej. Takie ujęcie obejmuje więc przede wszystkim

sposoby życia i wytwarzanie dóbr materialnych i symbolicznych, systemy wartości, wierzenia i poglądy [...]. Kultura obejmuje zarówno dziedzictwo przeszłości, jak i kreatywne osiągnięcia o charakterze otwartym (sztuka – nauka – technika)”<sup>1</sup>.

Równoczesnej zmianie podlega także pojęcie edukacji. Dotychczas traktowane w aspekcie intelektualnym (głównie kojarzone z nauczaniem) dziś jest łączone coraz powszechniej z wychowaniem. Znaczenie to pozwala zatem traktować edukację jako jedną z instancji, mającą bezpośrednio możliwość modelowania (obok przekazywania wiedzy) systemu normatywnego, postaw i wzorów oraz kompetencji do odgrywania ról społecznych, a także współkreowania struktur osobowych wychowanków. Tak rozszerzający się zakres działań edukacyjnych wyznacza edukacji nowe obszary zainteresowania. Po pierwsze, wskazuje na kompleksowość w podejściu do uwarunkowań edukacji i jej współczesnych funkcji, po drugie, nawiązując do orientacji humanistycznej i personalistycznej, wskazuje na jej ścisły związek z otoczeniem społecznym jednostki. Dlatego edukację określa się już nie tylko jako „strukturę wkomponowaną w określony system przygotowania ludzi do pełnienia różnych ról i funkcji, ale też jako dwustronny ruch wartości: od życia społecznego do ludzi i od ludzi do życia społecznego”<sup>2</sup>. Stąd edukacja jest nie tylko sprawą społeczną, ale i sprawą każdej jednostki – podobnie jak kultura. Zbieżność koncepcyjna obu definicji pozwala na związanie obu pojęć i poszukiwanie wzajemnie stymulujących się obszarów zarówno w sferze aktywności, jak i teorii.

Edukacja i kultura w wielu współczesnych koncepcjach pedagogicznych są uznawane za wartości nierozdzielne. Edukacja jest zależna od kultury stanowiącej materiał, narzędzie i treść, a także efekt oddziaływań. Służy zatem poznawaniu, asymilowaniu i w konsekwencji tworzeniu kultury. Kultura zaś jawi się jako impuls i źródło tych działań. Trudno się zatem dziwić, iż coraz częściej mówi się o edukacji kulturalnej jako podstawie współczesnych oddziaływań pedagogicznych. Taka edukacja rozumiana jako wychowanie w kulturze ma zasięg, który znacznie wykracza poza sferę artystyczną i lokuje się często w obszarze innych dziedzin kultury (w jej szerokim, antropologicznym rozumieniu), jak: nauka, technika, praca, polityka, zdrowie, ekologia, filozofia i religia. Nie stanowi zatem jedynie przygotowania człowieka do uczestnictwa w kulturze artystycznej, ale jest jednocześnie wychowa-

<sup>1</sup> I. Wojnar: *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa?* W: *Estetyka sensu largo*. Red. E. Chmielowski. Kraków 1998, s. 61.

<sup>2</sup> W *perspektywie roku 2010, Raport Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku”*. [Prezydium PAN] Warszawa 1995, s. 83.

niem osoby, które uwzględnia szeroki kontekst społeczny i kulturowy jednostki, jej osobowy potencjał, a także „sposób życia i współżycia, wyznaczony przez wyznawane i akceptowane wartości”<sup>3</sup>. Bogdan Suchodolski wskazuje, iż taka edukacja powinna być wyprowadzona z zasad akceptacji takiej wspólnoty ludzkiej, której członkowie, przez dialog, są w stanie zrozumieć się i współodczuwać; z uznania prymatu wartości duchowych i postawy „być” nad materialnymi – wywodzącymi się z postawy „mieć”; uznania nadrzędności wartości nieinstrumentalnych, jak: miłość, przyjaźń, dobro, mądrość, nad instrumentalnymi; uznania prymatu wartości nad korzyściami, jako że podstawową rzeczywistością egzystencji człowieka jest kultura jako świat wartości; poszukiwania wartości powszechnych i trwałych ujawniających się w autentycznym dialogu różnych kultur. Edukacja kulturalna z jednej strony powinna więc zapewnić jednostce poczucie więzi ze światem, z drugiej – wzmacniać i utrzymywać poczucie tożsamości jednostkowej, lokalnej i narodowej. Można ją traktować jako wychowanie człowieka na określonych wartościach kultury, jako przygotowanie człowieka do pielęgnowania i wzbogacania tradycji lokalnych, języka, obyczajów, sztuki, a także przygotowanie do współczesnych oraz przyszłych problemów dotyczących całej ludzkości. Edukacja kulturalna to także przygotowanie do dialogu zarówno w ujęciu globalnym, światowym, jak i jednostkowym<sup>4</sup>. W zakresie zaś aktywności kulturalnej sytuującej się w obszarze oddziaływań sztuki powinna przygotowywać człowieka już od najmłodszych lat do szerokiej i mądrej akceptacji zjawisk artystycznych, a zarazem społecznych oraz uczyć umiejętności ich rozpoznawania, rozumienia oraz wyjaśniania, a wreszcie – wyboru.

Szeroka perspektywa edukacyjna jest wspierana przez perspektywę subiektywną – wąską, bo odnoszącą się do konkretnej jednostki. Tu edukacja kieruje się szczególnie mocno ku wartościom humanistycznym, czyli właściwie pojmowanej wolności, wartościom pluralizmu, tolerancji i praw człowieka. Aby te cele mogły być realizowane, należy przyjąć, iż podstawową instancją edukacyjną jest kultura, rozumiana nie tylko jako dziedzictwo twórczych dokonań ludzkości, ale także jako humanistyczna jakość ludzkich działań i sposobu życia<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> B. Suchodolski: *Wprowadzenie w problematykę konferencji*. W: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*. Red. B. Suchodolski. Wrocław 1986, s. 17.

<sup>4</sup> Por. B. Suchodolski: *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*. Warszawa 2003.

<sup>5</sup> Por. I. Wojnar: *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa 1996; I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa 2000.

„Edukacja kulturalna powinna być zatem zorientowana na kształtowanie pełni człowieczeństwa, tj. pobudzanie wszystkich dyspozycji składających się na człowieka integralnego (umysłu, uczuć, wyobraźni, aktywności twórczej). Za cel zabiegów edukacyjnych należy uznać wyposażenie jednostki w takie kompetencje, które umożliwią jej otwartość, wrażliwość, zdolność do intelektualnej autonomii, do nieustannego doskonalenia siebie i świata”<sup>6</sup>. (W tym miejscu konieczne wydaje się uzupełnienie tego stwierdzenia o specyfikę zabiegów wychowawczych czy, szerzej, edukacyjnych, jakie skierowane są ku najmłodszym wychowankom. Można bowiem z pewnością stwierdzić, iż to, co należy odtwarzać, odbudowywać w późniejszych fazach rozwoju osobowego, u dziecka stanowi swoisty dar – jest naturalną jakością rozwojową. Mowa tu o wrażliwości, otwartości, spontaniczności, solidarności, ciekawości, inności – tych cechach, które edukacja już od najwcześniejszego etapu rozwoju powinna w dziecku chronić i pielęgnować). Z drugiej strony pozwolą jednostce na dostrzeganie i wybór tych wartości, które będą konsekwentnie wyznaczały drogi jej postępowania. Edukacja kulturalna nie może bowiem pomijać problemu wyboru i wychowania do wartości. Kształcenie postaw wobec wartości to istota edukacji aksjologicznej, której nie można traktować odrębnie, ponieważ stanowi podstawę każdego wychowania w kulturze. Katarzyna Olbrycht charakteryzuje ją jako „kształcenie do ciągłego, świadomego wybierania i odpowiedzialnego podejmowania konsekwencji własnych wyborów [...] (czyli) świadomego wybierania wartości i określania ich hierarchii, jako podstawy konstruowania własnej filozofii życiowej”<sup>7</sup>.

Umiejętność dokonywania świadomego wyboru z jednoczesną obroną przed presją działań wymuszających określone wybory wymaga kompetencji i doświadczenia przy rozpatrywaniu różnych propozycji. Stąd w edukacji konieczne wydaje się stwarzanie sytuacji wyboru, kształcenie woli warunkującej dokonywanie wyborów jednostkowych, motywowanie do poszukiwania prawdy w kontekście możliwie szerokich doświadczeń kulturowych. W tym celu należy zmodyfikować, niekiedy odrzucić, tradycyjne rozumienie kultury jako instancji edukacyjnej. W tym tradycyjnym ujęciu kultura jawi się bowiem najczęściej jako kanoniczny zbiór wartości niepodważalnych i ponadczasowych. Realizacja edukacji według takiego projektu mogłaby prowadzić do

---

<sup>6</sup> A. K a c z o r: *Edukacja kulturalna wobec aksjologicznych wyzwań współczesności*. „Studia Etyczne i Estetyczne”. Z. 5. Lublin 1999, s. 46.

<sup>7</sup> K. O l b r y c h t: *Edukacja aksjologiczna – próba interpretacji i zarys programu*. W: *Edukacja aksjologiczna*. Red. K. O l b r y c h t. T. 1. Katowice 1994, s. 72.

stworzenia wspólnoty celów i wartości, czyli swoistego uniwersalizmu, polegającego na uniformizacji. Nieuniknioną konsekwencją takich poczynań stałaby się swoista stagnacja kulturowa, bo „w społeczeństwie, gdzie wszyscy dążą do tych samych celów [...], milknie wewnętrzne życie człowieka, jego moralna, duchowa i estetyczna wyobraźnia”<sup>8</sup>.

Dla pedagoga ciągle najczęstszym problemem w edukacji kulturalnej jest selekcja dóbr z kulturalnego dorobku pokoleń oraz poszukiwanie optymalnego sposobu ich prezentacji. Jednakże, jak pisze B. Suchodolski, charakter tej wychowawczej działalności powinien pod wielu względami różnić się od tego, jaki jej wyznaczyły koncepcje tradycyjne. Skomplikowana rola nauczyciela w kulturze wynika stąd, iż musi być ona wyznaczona nie tylko przez kulturę stworzoną, ale także, o ile nie pierwszorzędnie, przez siły tworzące kulturę nową<sup>9</sup>. Tym bardziej że kultura współczesna nadal spełnia swoje zadania, które są niezbędne dla przetrwania i rozwoju człowieka. Przede wszystkim nadal pełni funkcję poznawczą. Pozwala opisać świat człowieka, zrozumieć go, wyjaśnić, obcować z wartościami. „Człowiek [...] posiada silną potrzebę poznawczą. Często bezinteresownie podejmuje czynności eksploracyjne, aby zobaczyć, »co znajduje się w środku«, aby odkryć tajemnice przyrody i kultury, aby zaspokoić swoją ciekawość. W przypadku deficytu niezbędnych informacji jednostka ucieka się do [...] (przedstawień) kultury symbolicznej, które czasem rozjaśniają tajemnice rzeczywistości i osobowości w niej uwikłanej, które »pozwalają żyć«”<sup>10</sup>. Kultura pełni również funkcję instrumentalną. Jest ważnym środkiem do osiągania celów, zaspokajania potrzeb i pragnień. Istotne znaczenie ma w tym zakresie wiedza proceduralna o metodach, strategiach oraz programach działania. Nawet w trakcie wykonywania najprostszych czynności życiowych ważną rolę odgrywają scenariusze i skrypty kulturowe. Dzięki nim możliwe staje się np. innowacyjne przetwarzanie zgromadzonej wiedzy. „Kultura materialna i poznawcza zawiera narzędzia działania, bez których trudno byłoby podejmować wiele czynów [...] transgresyjnych”<sup>11</sup>.

Kultura, a szczególnie sztuki piękne, odgrywają również znaczącą rolę afektywną. Myślenie i emocje są ze sobą mocno sprzężone, szczególnie na wczesnych etapach rozwoju. Bez zaangażowania emocjonal-

<sup>8</sup> I. Berlin: *O dążeniu do ideału*. W: I. Berlin: *Id. Dwie koncepcje wolności i inne eseje*. Warszawa 1991, s. 37.

<sup>9</sup> Por. B. Suchodolski: *Wychowanie i strategie życia*. Warszawa 1983.

<sup>10</sup> J. Kozielecki: *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa 2001, s. 116.

<sup>11</sup> Tamże, s. 117.

nego trudniej jest rozwiązywać np. problemy konwergencyjne. „Głos emocji” jest jednym z najważniejszych elementów budujących rozwój transgresyjny – w skali indywidualnej i w skali społeczno-historycznej. Koziński, cytując Cz. Miłosza, podkreśla wagę „głosu namiętności”, który jest lepszy niż głos rozumu, ponieważ „beznamiętni” nie potrafią zmieniać dziejów.

Ostatnią funkcją kultury, którą warto podkreślić, jest jej rola w kształtowaniu tożsamości jednostki i identyfikacji narodowej. Dzięki niej jednostka czuje się autentycznym członkiem swej wspólnoty. To przeświadczenie buduje swoiste zabezpieczenie i oparcie, przygotowujące jednostkę na spotkanie z nowym, innym światem.

Jednak główną jej funkcją jest przygotowanie młodego pokolenia do życia w świecie przyszłości. „Wprowadzenie w kulturę, która się tworzy, oznacza wprowadzanie młodego pokolenia na drogę wiodącą ku przyszłości. Mimo iż droga bywa dyskusyjna, ma ona wyraźny charakter poszukiwania rozwiązań problemów i trudności występujących współcześnie. Tak zorientowane wychowanie dopełnia wiedzę o kulturze stworzonej w wielu ważnych zakresach, bo gdy wychowanie wprowadzające w kulturę stworzoną koncentruje się na kształceniu osobowości przez jej łączność z wartościami, wzorami, osiągniętą wiedzą i stosowaną praktyką, to wychowanie związane z kulturą powstającą współcześnie akcentuje to wszystko, co jest ważne dla podejmowania zadań nowych”<sup>12</sup>.

Przekaz kulturowy dokonuje się już od najwcześniejszych okresów życia jednostki. Jednak sytuacja dziecka wobec świata kultury, pomimo iż jest ono jej pełnoprawnym uczestnikiem, ma swoją specyfikę. Polega ona na tym, że przekaz kulturowy dokonuje się spontanicznie i często w sprzyjających warunkach, czyli w wybranym i akceptowanym przez dziecko otoczeniu, czasie i „towarzystwie”. Równie często dokonuje się przez obcowanie z przedmiotami stanowiącymi wytwór członków danej grupy społecznej, w jakiej dziecko wyrasta. Przedmioty te, w tym dzieła sztuki, dostarczają dziecku od najmłodszych lat życia wzorców zmysłowego spostrzegania przedmiotów świata realnego i koordynowania prostych czynności i działań. Na ich podstawie kształtują się bardziej złożone struktury percepcyjne i reprezentacje świata realnego. Wczesne doświadczenia sensoryczne są pierwowzorami formującymi przebieg procesów percepcyjnych i ich złożone struktury, które stają się wewnętrznymi schematami aktywności percepcyjnej człowieka. Dzięki nim jednostka staje się wrażliwa na podobne układy bodźców, zdolna do ich rozpoznawania, rozróżniania i odczytywania

<sup>12</sup> B. Suchodolski: *Wychowanie i strategie...*

przenoszonych przez nie znaczeń<sup>13</sup>. Opanowanie systemów symbolicznych prowadzi do ukształtowania się czynności symbolicznych jednostki. We wczesnych fazach rozwoju czynności te mają charakter uzewnętrzniający i odbywają się w kontakcie interpersonalnym, w układzie dialogicznym. W miarę postępów rozwoju indywidualnego strefa aktywności symbolicznej rozrasta się i interioryzuje.

Edukacja kulturalna, kojarzona z nowoczesnym profilem kształcenia ogólnego, powinna zatem stanowić zintegrowany, wielostronny proces wspierania rozwoju człowieka, obejmujący jego postawy, umiejętności i wiedzę, który dokonuje się w kulturze, najpierw obecnej, potem tradycyjnej. Szansą realizacji tak szerokiego zamierzenia edukacyjnego może stać się wychowanie estetyczne i nowa sztuka.

Wychowanie estetyczne było zawsze traktowane jako element wszechstronnego wychowania inspirowanego dyspozycje człowieka integralnego, a zarazem otwartego na świat. W potocznym rozumieniu tego pojęcia mieściło się kształcenie estetycznej wrażliwości, estetycznej kultury w sensie postawy jako stosunku człowieka do sztuki. Najwcześniejsze poglądy podnoszące rolę sztuki w wychowaniu ujawniły się już w filozofii starożytnej. Pitagorejskie „kierowanie duszami ludzkimi” czy platońska „służba muzom” stanowiły trzon pierwszych koncepcji edukacyjnych. Sam termin – „wychowanie estetyczne” – pojawił się dużo później w pracy Fryderyka Schillera pt. *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka 1794–1795*. Zapowiadał on jednocześnie, istotną z punktu widzenia wychowania, koncepcję kształcenia człowieka harmonijnego na podstawie wartości sztuki, działanie twórcze i wyobrażenie.

Kluczowym momentem rozwoju koncepcji wychowania estetycznego był Ruch Nowego Wychowania. Ekspresja, wyobrażnia, twórczość stały się sztandarowymi hasłami nowego myślenia o edukacji. Jednym z propagatorów tego ruchu był John Dewey, który zwrócił uwagę na problem stosunku między doświadczeniem estetycznym a wszelkim doświadczeniem człowieka. Przekonywał (m.in. w książce pt. *Sztuka jako doświadczenie*), iż wymiary estetycznego doświadczenia rozszerzają się poza sferę czysto artystyczną. W latach 40. XX wieku sformułowano nowoczesne pojęcie „wychowanie przez sztukę”, które postulowało wprost ujęcie sztuki jako narzędzia kształtującego człowieka wszechstronnego. Stanowisko takie ujawnił m.in. Viktor Lowenfeld, wskazując, w jaki sposób wychowanie przez sztukę może i powinno

---

<sup>13</sup> Por. M. Tyszkowa: *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*. W: *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski. Warszawa–Poznań 1984.



uczestniczyć w kształtowaniu stosunku dziecka do samego siebie, do innych i do otoczenia. Twórcą podstawowych założeń nowoczesnej koncepcji wychowania przez sztukę jest Herbert Read. W swej teorii zawartej w pracy pt. *Wychowanie przez sztukę* przekonuje, iż tylko sztuka może przywrócić zachwianą równowagę psychiczną człowieka zagrożonego procesami alienacyjnymi współczesnej cywilizacji. Wychowanie przez sztukę powinno nauczyć człowieka życia w sposób ekspresyjny i twórczy. Idee powszechnej kreatywności oraz sztuki jako „sposobu na życie” znalazły wielu zwolenników na całym świecie, również w Polsce.

Stefan Szuman w tekstach zgromadzonych w pracy *O sztuce i wychowaniu estetycznym*<sup>14</sup> scharakteryzował specyfikę wychowania estetycznego jako wychowania przez sztukę posiadającego dwoisty charakter, polegającego na aktach ekspresji i twórczości oraz na aktach przeżywania oraz percepcji dzieł artystycznych. Wychowanie przez sztukę, w jego koncepcji, jest pobudzaniem, pielęgnowaniem, rozwijaniem twórczej aktywności, która w efekcie ma rozwijać, wzbogacać oraz pogłębiać osobowość. Ale także jest wychowaniem i kształceniem odbiorców sztuki, którzy umieliby w sposób wnikliwy oraz pogłębiony percepcować, rozumieć i przeżywać sztukę, mając tym samym możliwość korzystania z wartości i dóbr kultury we wszechstronnym procesie wychowania. Wychowanie przez sztukę, w tej koncepcji, staje się zatem dopełnieniem procesu realizowanego w innych dziedzinach wychowania. Podobną interpretację terminu „wychowanie estetyczne” proponuje Bogdan Suchodolski<sup>15</sup>, oddzielając sens tradycyjny wychowania estetycznego, jako kształtowania postawy estetycznej, od wychowania przez sztukę, kształtującego – jego zdaniem – całą osobowość wychowanka. Ważne jest zatem nie tylko to, jak jednostka układa swój stosunek do dzieł sztuki, ale i to, jak sztuka kształtuje całego człowieka. Dotychczasowe teorie dotyczące tych dziedzin na gruncie polskiej pedagogiki najpełniej scharakteryzowała i skonkretyzowała Irena Wojnar w licznych pracach z zakresu wychowania przez sztukę. Stworzyła teorię odnoszącą się do sfery doznań z zakresu percepcji i ekspresji twórczej, służącej głównie kształtowaniu postawy twórczej w stosunku do świata oraz własnej osobowości. Wyodrębniła sens węższy wychowania estetycznego w postaci teorii wychowania do sztuki, a także sens szeroki rozumiany jako wychowanie przez sztukę, polegające na

<sup>14</sup> Por. St. Szuman: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1990.

<sup>15</sup> Por. B. Suchodolski: *Współczesne problemy wychowania estetycznego*. W: *Wychowanie przez sztukę*. Red. I. Wojnar. Warszawa 1965.

całozyciowym procesie kształcenia i samokształcenia człowieka dzięki interioryzacji wartości sztuki<sup>16</sup>.

Proces wychowania przez sztukę coraz częściej urzeczywistnia dziś cele ogólne, realizowane również w każdym innym procesie wychowania, które służą rozwinięciu i wzbogaceniu:

- „wiedzy o świecie, ciekawości poznawczej, zainteresowań sytuacją człowieka w świecie, zrozumienia spraw ludzkich, w tym także samego siebie;
- wrażliwości moralnej oraz aktywnego stosunku do rzeczywistości społecznej;
- postaw twórczych, wyobraźni oraz uczuciowego życia człowieka”<sup>17</sup>, a także poszukiwaniu duchowych wartości życia, rozwijaniu się i doskonaleniu w zgodzie z systemem wartości, który respektując prawa innych i wartości uniwersalne, daje możliwości rozwoju. W takim ujęciu sztuka staje się narzędziem wychowania, instrumentem wzbogacającym tradycyjne procesy wychowania, odbywające się zarówno w sytuacjach zaplanowanych oraz programowych, jak i w sytuacjach spontanicznych, prowokowanych przez samą obecność sztuki. Zasadnicza wartość wychowawcza sztuki zawiera się więc nie tylko w tym, iż dzięki niej można przekazywać określone treści, ale również w tym, że te treści przekazuje ona w tylko dla niej właściwy i przez nią osiągalny sposób.

Uzasadnienie szczególnej wartości sztuki, jako pośrednika w procesie wychowania, wymaga równoległego wyróżnienia sztuki jako przedmiotu poznania. Siła wychowawcza sztuki ujawni się w pełni wtedy, kiedy odpowiednio przygotowuje się odbiorcę do jej dojrzałej percepcji. Takiemu przygotowaniu służy wychowanie do sztuki rozwijające i wzbogacające zainteresowania sztuką, aktywny do niej stosunek w zakresie percepcji oraz ekspresji własnej, umiejętność analizy i interpretacji różnorodnych zjawisk artystycznych – dawnych i współczesnych, umiejętność ich wyboru, a także wrażliwość estetyczną, warunkującą jedyny rodzaj uczestnictwa w sztuce, zawierający się w absolutnej bezinteresowności estetycznego przeżycia.

Wychowanie, które opiera się na wartościach sztuki, to nie tylko kształtowanie wymienionych wyżej umiejętności i wiedzy. Stanowiłoby to rodzaj rzemiosła „wyuczalnego” w postaci gotowej formuły. Zasadniczy dla istoty takiego wychowania jest rodzaj relacji, która ujawnia się w trakcie autentycznego, osobistego, spontanicznego spotkania ze

<sup>16</sup> Por. I. Wojnar: *Teoria wychowania estetycznego...*

<sup>17</sup> H. Depta: *Wychowanie estetyczne w szkole*. „Kultura i Edukacja” 1997, nr 3/4, s. 23.

sztuką. Z punktu widzenia oddziaływań pedagogicznych stanowi ono najtrudniejszy etap wychowania, ponieważ trudno przewidzieć jego skutki, zmierzyć jakość prowokowanych tym procesem zmian czy uporządkować jego przebieg. Ponadto proces ten, popularnie kojarzony wyłącznie z emocjami, znajduje się poza praktyką edukacyjną, która dzisiaj coraz częściej przygotowuje nie tyle świadomych odbiorców, twórców, współuczestników działania artystycznego, ile użytkowników sztuki. Sztuka dla tych organizatorów procesu edukacji staje się często narzędziem terapii, wyrównywania różnic klasowych, domeną działań ideologicznych, poznawczych, motorem działań animacyjnych itp. Natomiast coraz rzadziej w społecznym odbiorze jest traktowana jako wartość samoistna, której konstytutywną cechą stanowi gotowość do dialogu i komunikacji. Stąd też jednym z najbardziej kontrowersyjnych momentów refleksji o związkach sztuki i wychowania jest obawa, czy wykorzystanie sztuki w działalności pedagogicznej nie prowadzi do jej zwulgaryzowanej instrumentalności<sup>18</sup>. Sztuka nie może być traktowana jedynie jako narzędzie edukacji. Jest bowiem nośnikiem wartości i wartością samoistną. „Jeśli przyjmiemy, że sztuka powstaje i funkcjonuje w swej istocie jako wyostrzone doświadczenie wartości, które dla pełnej swej realizacji sensu wymaga interakcji [...], oznacza to, że również ta sfera świata człowieka opiera się na interakcjach związanych z doświadczeniem wartości. W tym miejscu sztuka i wychowanie mogą się spotkać w sposób naturalny”<sup>19</sup>. Wymaga to jednak pełnej świadomości istoty zarówno sztuki, jak i wychowania. Stąd na pytanie, w jaki sposób sztuka może zaistnieć w wychowaniu, odpowiedź może być stwierdzenie – tylko jako wartość istotna i równoważna. Nie może przyjmować roli luksusowego czy elitarnego narzędzia wychowania lub przedmiotu technologicznie kształtującego umiejętności warsztatowe. Zarówno w świadomości pedagogów, jak i wychowanków na każdym etapie rozwoju powinna być przyjmowana najpierw jako wartość samoistna.

Podsumowując ten etap rozważań, warto zacytować myśl E. Webera, który zwrócił uwagę na fakt, iż sensem zarówno działalności artystycznej, jak i wychowawczej bywa jedno dzieło, jeden człowiek, jeden problem. A dzieło to nie jest tylko przedmiotem działania, ale partnerem w działaniu, który w pewnym momencie zaczyna inspirować do wyboru dalszej drogi postępowania, który wreszcie usamodzielniając

---

<sup>18</sup> Por. K. Olbrycht: *Dylematy związków sztuki i wychowania*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1986, T. 36.

<sup>19</sup> K. Olbrycht: *Dylematy związków sztuki i wychowania...*, s. 111.

się, żyjąc własnym życiem, podlega rozlicznym interakcjom z innymi i otaczającym światem.

Terenem współczesnego wychowania, a szerzej, edukacji kulturalnej, może stać się sztuka nowa. Sztuka ze względu na swoje szczególne walory wychowawcze została już dawno włączona w proces wychowania. O tym, że jej wpływ może mieć charakter kształtujący osobowość, napisano już wiele, chociaż, jak uczy doświadczenie, w praktyce jest to proces bardzo złożony. „Sztuka oczywiście nie może niczego nauczyć, skoro przez cztery tysiące lat ludzkość i tak niczego się nie nauczyła. Już od dawna bylibyśmy aniołami, gdybyśmy potrafili przyswajać sobie doświadczenie sztuki i zmieniać się stosownie do wyobrażonych przez nią ideałów”<sup>20</sup>. Ta myśl Andrzeja Tarkowskiego nieoczekiwanie zyskuje dziś nowe znaczenie, kiedy „orientacja na praktykę artystyczną nie stanowi [...] przejawu przelotnej mody filozoficznej, lecz posiada głębsze [...] korzenie. Jej trwałość i rozległość wiąże się bowiem ze zróżnicowaniem, indywidualizacją i przyspieszonym rytmem przemian dwudziestowiecznej praktyki artystycznej w stosunku do innych dziedzin aktywności kulturowej. [...] to właśnie doświadczenie sztuki staje się swoistym poligonem doświadczalnym, dostarczającym wzorców partycypacji w innych dziedzinach »rozproszonej« kultury dnia dzisiejszego”<sup>21</sup>. Dlatego nie można pomijać sztuki nowej w edukacji. Zawiera ona, wbrew pozorom, wyraźny potencjał edukacyjny i wychowawczy. Jest rodzajem lustra, w którym przegląda się współczesny człowiek: słaby i mocny; mądry i głupi; wesoły i smutny, każdy szukający swego miejsca w tym świecie, który jest jego rzeczywistością. I pomimo iż sztuka nie daje jednoznacznej odpowiedzi na stawiane przez współczesnych pytania, to z całą pewnością pokazuje, że przy odrobinie wysiłku można kształtować siebie według wzoru, który ustaliliśmy w konfrontacji z wartościami otaczającymi nas wokół. Jej wartość „pomocnicza” jest w takiej aktywności nieoceniona. Poszukiwanie naznaczone pomyłkami, przyjmowanie i odrzucanie wartości przez nią kreowanych to swoisty poligon doświadczalny, rodzaj pracowni, w której prowadzi się eksperyment mający na celu ustalenie własnej drogi życiowej. Sztuka nas nie zgani, nie wyśmiewa, nie pochwali ani nie przypieczętuje dobrego wyboru. Wskaże natomiast możliwości i drogi poszukiwania. W tym zapewne kryje się jej niezaprzeczalnie wychowawcza wartość. Stąd też wychowanie w sztuce, którego głównym elementem jest autentyczne spotkanie z nią, to nie tradycyjne oddzia-

<sup>20</sup> A. Tarkowski: *Czas utrwalony...*, s. 39.

<sup>21</sup> A. Zeidler-Janiszewska: *Przemiany współczesnej praktyki artystycznej. Próby interpretacyjne*. Warszawa 1991, s. 5.

tywanie dydaktyczne. Dzięki budowaniu aktywności wychowawczej m.in. w relacji do nowej sztuki nie ma konieczności podążania za mistrzem, bo mistrz idzie tuż obok (niekiedy, a zdarza się to coraz częściej w dziedzinie np. nowych technologii, mistrz z wyraźną „zadyszka” podąża za uczniem!). Taki mistrz to przyjaciel, który pozwala wybierać, ale też zawsze czuwa, aby wybór był najlepszy. Jego przyjaźń wyraża się w odpowiedzialności – owym levinasowym „gnieździe”, w którym wykuwa się autentyczna wolność skierowana na Innego.

Podstawą procesu wychowania w sztuce powinien stać się kontakt ze sztuką, i to nie tylko tą, która stanowi kanon kultury tradycyjnej, ale także ze sztuką nową, czyli tą, która naturalnie towarzyszy człowiekowi w określonym momencie rozwoju społecznego. „Każda epoka ma nie tylko [...] swój postmodernizm, lecz – co oczywiste – także swoją nowoczesność”<sup>22</sup>. Sztuka nowa – to sztuka naszych czasów, naszych dylematów, naszych pytań, naszych dążeń, naszych fascynacji i lęków. Kontakt z nią „nigdy nie gwarantuje powodzenia, stwarza tylko bezmiar możliwości, które w oczach ludzi dzielnych zasługują na to, aby je wypróbować, zanim by się miało udzielić odpowiedzi kapitulanczej na Hamletowe pytania: Być albo nie być?”<sup>23</sup>

Nowa sztuka i jej przedstawienia stają się dziś istotnymi dla procesu wychowania bodźcami<sup>24</sup>. Trzeba więc zmienić myślenie o edukacji, dotychczas kojarzącej się z procesem kolonizacji, zamykającej życie w sztywnych i nienaruszalnych rolach społecznych, wpisującej je w ustalone hierarchie społecznych różnicowań<sup>25</sup>, po raz kolejny ożywić nadzieje tradycyjnie łączone z edukacją, wśród których priorytetowe miejsce zajmowały zawsze poznanie, mądrość, rozwój. Przy czym pojęcia „tradycyjne” nie należy utożsamiać z kontynuacją, powielaniem, ustalonym wzorem, modelem do naśladowania. Edukacja i wychowanie to elementy dramatu, a człowiek, ich uczestnik jest istotą

<sup>22</sup> R. Kubicki: *Ani być, ani mieć? Trzy szkice z filozofii pamięci*. Poznań 2001, s. 9.

<sup>23</sup> W. Osiatyński: *Tadeusz Kotarbiński (2). Sprawność i dzielność*. „Kultura” 1981, nr 8, s. 9.

<sup>24</sup> Przy założeniu, że wychowanie to każda aktywność, która powoduje względnie stałe zmiany w poszczególnych obszarach osobowości i obejmuje swym zasięgiem zarówno aktywność celową, nastawioną na osiąganie z góry założonych rezultatów, jak i taką, której zamierzeniem jest osiągnięcie zupełnie innych celów, ale wiedzie pośrednio do takich zmian. Warto również podkreślić, iż działanie takiego potencjalnie wychowawczego bodźca nie musi być stałe, nie musi mieć rozwiniętej postaci, ale może przyjmować postać pojedynczego impulsu, niekiedy trudnego do przewidzenia, ale na tyle mocnego czy atrakcyjnego, że wywierającego wpływ na rozwój danej jednostki. Por. D. Pomykało: *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 918.

<sup>25</sup> Por. M. Małewski: *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 1, s. 60.

dramatyczną. Istotą dramatu nie jest statyczna struktura, ale są nimi zmieniające się fazy, stany, napięcia, emocje, dialogi i spotkania. W ich centrum znajduje się człowiek. U podstaw nowego myślenia o edukacji powinno się więc znaleźć poznanie i próba zrozumienia człowieka, a także świadomość, że „nie można zrozumieć człowieka w oderwaniu od dramatu, w którym uczestniczy. [...] Nie można go zrozumieć w oderwaniu od tego, co dzieje się między nim a innymi ludźmi [...]. Nie można go także zrozumieć bez czasu, w którym uczestniczy [...] oczywiście nie można go oderwać od przestrzeni, od świata otaczającego, który jest jakby sceną tego dramatu”<sup>26</sup>. Nie można go zatem oderwać od kultury, w której jest zanurzony, od sztuki, która wskazuje krytyczne punkty jego egzystencji, poszukując jednocześnie dróg i wartości służących jego autonomicznemu kształtowaniu się. Nieoczekiwanie zatem nowa sztuka staje się „kołem ratunkowym” rzuconym współczesnej edukacji. Jednak warunkiem, który umożliwi „działania ratunkowe”, jest spotkanie ze sztuką – osiągnięcie dialogicznej relacji, która nie jest możliwa poza autentycznym kontaktem ze sztuką.

Dziecko uczy się opanowywać świat za pomocą przedmiotów i czynności umownych. Okres dzieciństwa to pierwszy, bardzo intensywny okres obcowania ze sztuką – okres spotkania ze światem w jego symbolicznych przedstawieniach. Dzięki obrazowi świata zawartemu w sztuce dziecko poszerza skalę doznań osobistych – „lokalnych”. Wychodzi poza znany sobie obszar wiedzy i doświadczenia. Nie rozumie zapewne pełni przekazu sztuki, nie odczytuje głęboko ukrytych treści, ale w sztuce nie zawsze jest to konieczne. Spekulowanie co do treści przekazu, próby odczytania ukrytych przez autora intencji warto nie raz zastąpić zdziwieniem i poddać się działaniu sztuki, skorzystać z zaproszenia do spotkania i rozmowy, spróbować zrozumieć, wczuć się, odpowiedzieć na wezwanie, propozycję do przemyślenia – uczestniczyć w czystej percepcji, do której potrzebna jest nieprzeciętna zdolność osobista do oryginalnego, niezależnego i „niewinnego” sądu. Ta czysta percepcja to niewinność oka, „otwarta rana”, czyli wrażliwość. Ona stoi „na progu” do świata sztuki. Jest swoistym wyposażeniem każdej jednostki, choć nie każdej udaje się przenieść tą cechę w świat ludzi dorosłych. Z czasem naturalna wrażliwość dziecka zostaje zastąpiona gotową wiedzą. Wiedza ta jest różna. Niekiedy ważna, istotna, często jednak banalna, potoczna, podręcznikowa, zwiększająca odległość między dzieckiem a światem sztuki. Warto podejmować starania, aby przyszły uczestnik kultury zachował jak najwięcej z ciekawości, wrażliwości i dociekliwości dziecka.

---

<sup>26</sup> Z. Kalita: *Etyka. Antologia tekstów*. Wrocław 1995, s. 33.

Sprzymierzeńcem w takim procesie może stać się kompetentny pedagog. Taki pedagog to odpowiedzialny i rzetelny krytyk. Każdy odbiorca czy uczestnik sztuki, szczególnie ten, który podejmuje działania wychowawcze w sferze oddziaływań nowej sztuki, musi stać się jej rzetelnym krytykiem. Nie może być jedynie przypadkowym (czasem nawet bezradnym) obserwatorem zdarzeń artystycznych. Musi być człowiekiem, który rozumie sens przekraczania granic w sztuce. Taki odbiorca, pedagog, krytyk, potrafi (a w wypadku pedagoga nawet musi) postawić sztuce najtrudniejsze pytanie – pytanie o etyczne usprawiedliwienie dokonywanych artystycznie wyborów. Pytanie o sens artystycznych przedstawień jest zatem kluczowym pytaniem dla pedagoga, który podejmuje działania nawiązujące do szerokiej perspektywy edukacyjnej nowej sztuki.

Kolejnym, szczególnie ważnym momentem w organizacji kontaktu dziecka ze sztuką nową, jest jego naturalna wrażliwość. Odpowiedzialny pedagog zna granice naturalnej dziecięcej wrażliwości. Wiedzę tę zdobywa głównie przez obserwację dziecka w trakcie spotkań ze sztuką. Dlatego, jako zarazem bystry i mądry obserwator, dostrzeże granicę w pokazywaniu np. nagości. Nagi człowiek jest dla dziecka elementem natury, dziecko ogląda go z ciekawością, niekiedy rozbawieniem. Dorosły do naturalistycznych przedstawień nagości w sztuce podchodzi z dystansem, czasem zażenowaniem. Sytuacja zmienia się, gdy przedstawione w sztuce ciało jest celowo kaleczone, poniewierane, pozbawione godności. Dorosły może zrozumieć głęboki sens takiej wypowiedzi, skłaniający do zastanowienia się np. nad kondycją ludzką. Dziecko w takim przedstawieniu dostrzeże jednak elementy przemocy i cierpienia. Potraktuje ból i upokorzenie jednoznacznie, jako swoje doświadczenie. Taki obraz z pewnością je przerazi. Stąd pojawia się trzeci element budujący ową pedagogiczną odpowiedzialność wobec dziecka i sztuki nowej. Odpowiedzialny pedagog to pedagog pełen miłości i dobroci. Człowiek, który w imię miłości chroni dziecko przed tym, co mogłoby zagrażać jego rozwojowi. Tylko taki pedagog może dziś odpowiedzialnie organizować kontakt dziecka z nową sztuką.

Zastanawiając się nad istotą rozwoju jednostkowego, który dokonuje się na podstawie wartości kultury, konieczne wydaje się ustalenie optymalnych warunków umożliwiających ten rozwój.

Jedną z takich możliwości jest wychowanie w sztuce, którego naczelne hasło stanowi wspieranie rozwoju w jego wymiarze transgresyjnym przy współudziale sztuki wyrastającej z aktualnych realiów świata współczesnego. Ta idea nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji wychowania dziecka młodszego. Bo to właśnie działalność artystyczna, a w szerokim rozumieniu „wychowanie w sztuce”, gwarantuje możli-

wość dokonywania indywidualnych transgresji, które w konsekwencji wpływają na kształtowanie się autonomicznej jednostki już od najwcześniejszych lat życia. Przygotowują zatem osobę do świadomego podejmowania działań innowacyjnych i twórczych, dokonywanych najpierw na polu aktywności artystycznej, ale z tendencją przeniesienia tej wiedzy i doświadczenia na inne działania, już w dorosłym życiu. Kontakt ze sztuką, rozumiany szeroko jako spotkanie i dialog z autentycznym dziełem, działanie twórcze w materiale plastycznym, zdobywanie wiedzy o sztuce oraz wymiana opinii stanowiących element percepcji dzieła – to czynniki uruchamiające w dziecku rozwojowe mechanizmy transgresyjne. Szczególne szanse wychowawcze nowej sztuki odnoszą się zatem do współczesnego procesu wychowania. Treści estetycznej świadomości rozszerzają się wraz z przekształceniami, jakie zachodzą w nieustannie realizowanych procesach twórczych, stanowiących odbicie świata, w którym przyszło nam żyć. „Teoria wychowania estetycznego pozostaje otwarta na wszelkie aktualne wzbogacenia, wynikające z rozwoju i przeobrażeń zachodzących w sztuce, a tym samym i w estetyce, a także w kulturze współczesnej wyrażającej sprzeczności społecznej kondycji człowieka”<sup>27</sup>. O ile estetyka podejmuje próby klasyfikacji czy oceny nowych zjawisk kultury artystycznej, prowadząc ożywiony dyskurs w środowiskach twórców i teoretyków kultury oraz sztuki, o tyle nauki o wychowaniu nie przejawiają większego nią zainteresowania. Problematyka współczesnej twórczości artystycznej zarówno w zakresie literatury, poezji, muzyki, jak i plastyki jest praktycznie prawie nieobecna w rodzimej teorii oraz praktyce wychowania do sztuki i przez sztukę, coraz mocniej zaznaczając przepaść oddzielającą pedagogikę od współczesnych procesów kulturowych. System oświatowy, ale przede wszystkim szkoła, kultywuje ciągle tradycyjne hierarchie wartości, starając się podtrzymać respekt dla słabnących autorytetów. Zygmunt Bauman, odnosząc się do poglądów Pierre’a Bouleza, twierdzi, że takie kształcenie wdraża do posłuszeństwa wobec reguł i usposabia do wypatrywania schematów, przeszkadza w rozumieniu, zamiast je ułatwiać, realizuje postawę „wyuczonej nieudolności” wynikającej z krzewienia regularnych wzorów myślenia i postępowania<sup>28</sup>.

Wśród propozycji edukacyjnych opierających się na kontakcie ze sztuką można odnaleźć takie, które są wartościowe, przemyślane,

---

<sup>27</sup> T. Marciniak: *Percepcja dzieł plastycznych przez dzieci*. W: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa–Poznań 1977, s. 7.

<sup>28</sup> Zob. Z. Bauman: *O znaczeniu sztuki i sztuce myśli parę*. „Akcent” 1995, nr 3/4.



wspierające dziecko w jego osobowym rozwoju. Stosunkowo więcej jest jednak takich działań, które podejmuje się tylko z racji formalnej atrakcyjności sztuki w edukacji, budując swoistą egzotykę edukacyjną. Wiele z tych nieadekwatnych form kontaktu ze sztuką jest obarczonych mankamentami, do których można zaliczyć:

- zamykanie aktywności wychowawczej w kręgu zagadnień związanych ze sztuką tradycyjną, minioną;
- opieranie się na schematach dydaktycznych, które w kontakcie ze sztuką implikują zachowania konwencjonalne i stereotypowe;
- operowanie reprodukcją odbierającą możliwość autentycznego kontaktu z dziełem;
- skierowanie działań edukacyjnych w zakresie sztuki na wyrabianie w wychowanku zręczności warsztatowej;
- skłonność do nadmiernego respektowania wcześniej wytyczonego celu, hamującą tym samym zachowania spontaniczne, implikowane kontaktem ze sztuką;
- dewaluację indywidualnych, niekonwencjonalnych form kontaktu ze sztuką zarówno w sferze percepcji, jak i twórczości własnej;
- opieranie się na atrakcyjności formalnej kontaktu ze sztuką, z pominięciem osobowych aspektów tego działania;
- i co najważniejsze,
- traktowanie sztuki jako rodzaju narzędzia wychowania, bez uwzględnienia, iż w istocie sztuka jest wartością samoistną.

„[...] sztuka w jakikolwiek sposób funkcjonująca w procesach wychowawczych musi pozostać sobą. Związek z wychowaniem nie może wpłynąć na jej jakościową zmianę. Musi pozostać zachowana jej istota, ograniczająca nieuchronną jednak w tym związku, szczególną „instrumentalność” zjawisk artystycznych. [...] Wychowanie powinno więc prowadzić do tego, aby sztuka wiązała się i kojarzyła dla ludzi z kontaktami podejmowanymi dla niej samej”<sup>29</sup>. Aby zatem sztuka mogła prawdziwie zaistnieć w sytuacji wychowania, należy dążyć do pełnego zachowania jej istoty, co zostało określone przez Katarzynę Olbrycht „zasadą tożsamości sztuki”<sup>30</sup>. Wprowadzenie do procesu wychowania zasady tożsamości sztuki warunkuje jej optymalny odbiór, którego zasadniczymi elementami są: dotarcie do wartości przedmiotu artystycznego, zaangażowanie emocjonalne, wrażliwość, refleksja, skupienie, poznanie intelektualne, przeżycie rozumiejące. Stąd istotnym, jeśli nie pierwszorzędnym celem, który powinien towarzyszyć każdemu działaniu pedagogicznemu odnoszącemu się do sztuki, jest pomoc w do-

<sup>29</sup> K. Olbrycht: *Dylematy związków sztuki i wychowania...*, s. 105.

<sup>30</sup> Zob. K. Olbrycht: *Sztuka a działania pedagogów...*

cieraniu do wartości sztuki przez zachowanie tożsamości dzieła, umożliwienie właściwego (tu: indywidualnego, osobistego) jej odbioru i rozbudzenie oraz wzmacnianie motywacji do wysiłku, związanego z indywidualizowaniem i pogłębianiem tegoż odbioru we wszystkich jego wymiarach<sup>31</sup>.

Wychowanie estetyczne na wczesnym etapie wychowania powinno jednak zrezygnować z aspiracji kształcenia człowieka kulturalnego, natomiast powinno zaufać naturalnym siłom rozwojowym dziecka, które z pomocą wychowania, na podstawie naturalnych zadatków proestetycznych, w zgodzie z zasadą kalotropizmu, rozwiną się w dojrzałą osobowość odbiorcy sztuki. „Ów instynktowny kalotropizm przeradza się stopniowo we wrażliwość estetyczną (dojrzałą), w której znaczną rolę odgrywa samoświadomość, a następnie kształtowana jest (głównie przez wychowanie) postawa estetyczna”<sup>32</sup>. Efekt wymierny takiego wychowania zasadza się na przeświadczeniu, iż bez względu na to, czy osoba taka będzie koneserem sztuki, twórcą, popularnym odbiorcą, czy jej animatorem, zawsze pozostanie „w permanentnym kontakcie” z tą dziedziną aktywności, na której wspierał się i w dalszym ciągu może się wspierać jej rozwój, czyli ze sztuką.

Dlatego należy powtórnie przemyśleć istotę i formę wychowania opierającego się na wartościach sztuki, szczególnie nowej, przyznając sztuce w tym procesie kolejno rangę podmiotu, przedmiotu, a dopiero potem – narzędzia wychowania. Tak przemyślana struktura pracy w sztuce i ze sztuką pozwoli uzyskać tę jakość, jaką jest indywidualność wyrosła nie w opozycji, ale w dialogu ze sztuką i światem.

Jedną z propozycji współczesnego wychowania opierającego się na wartościach sztuki (która nie pretenduje do roli ujęcia modelowego, a stanowi jedynie głos w dyskusji nad wzajemnością relacji, jakie zachodzą pomiędzy sztuką nową a wychowaniem) jest koncepcja, która w ogólnym zarysie prezentuje się jako jedność składająca się z trzech wspierających się procesów, które nie występują równocześnie i w tym samym natężeniu na każdym etapie wychowania. Trzon owego procesu stanowi spotkanie ze sztuką (opierające się na dialogicznej relacji ze sztuką). Taka relacja może ujawniać się już we wczesnym dzieciństwie i powinna towarzyszyć jednostce w toku całego życia jako rodzaj doświadczenia o charakterze permanentnym, implikującym głęboki kontekst kontaktu ze sztuką. Ujawnianiu się takiej relacji sprzyjają naturalne cechy dziecięcej, kształtującej się osobowości, takie jak, tolerancja i otwartość (przejawiająca się skłonnością do nawiązy-

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> K. Olbrycht: *Sztuka a działania...*, s. 14.

wania dialogu z drugim), akceptacja odmienności i nowości (poetycko określona przez Herberta Reada – nadzieją na wartość rzeczy nieznanych<sup>33</sup>) i wrażliwość, która przez Alicję Kępińską określana jest bezbronnością<sup>34</sup>, czyli podatnością na zranienie, co oznacza nie tyle bolesne przeżycie, ile przyjęcie porządku rzeczy innego niż zgodny z logiką, wymogami racjonalnego myślenia, konwencjami, potocznymi normami i standardami. Problem edukacji, która wykorzystuje sztukę w zakresie oddziaływań wychowawczych, „nie polega więc na tym, aby zachować ich (dzieci) zdolność do tworzenia urzekających obrazów, [...] ale na tym, by przenieść bez szwanku ich plastyczną wrażliwość przez wysoki próg intelektualnego dojrzewania, przy którym człowiek ją najczęściej gubi”<sup>35</sup>. Taki pierwotny rodzaj wrażliwości plastycznej H. Read nazywa także „niewinnością oka”<sup>36</sup>, oznaczającą wewnętrzną, naturalną wrażliwość, czyli zdolność do pierwotnego, bezpośredniego doznawania, która jest właściwością szczególnie mocno ujawniającą się w dziecięcej osobowości. W wychowaniu, szczególnie tym, które opiera się na wartościach sztuki, wrażliwość pojmowana szeroko, jako zdolność do głębokiego odczuwania, staje się zagadnieniem kluczowym. Wrażliwość jest bowiem tą cechą osobowości, dzięki której rozwija się, kształtuje byt osobowy, jednostka autonomiczna, twórcza, dojrząca. Potwierdzenie słuszności tej tezy można odnaleźć na gruncie dialogiki, gdzie pojęcia autonomii, tożsamości, wrażliwości łączą się w jedną całość.

Na gruncie dialogiki wrażliwość, jako specyficzną cechę dziecięcej osobowości, definiował już Martin Buber<sup>37</sup>. Wielokrotnie w swych pracach podkreślał ową dziecięcą gotowość do wchodzenia w relacje ze światem i ze sztuką. W myśl teorii M. Bubera dziecko, przychodząc na świat, traci swoje naturalne złączenie ze światem na rzecz złączenia duchowego – relacji. Musi sobie „swoj świat wypatrzeć, wysłuchać, wymacać i wyobrazić. Stworzenie (zaś) objawia swoją postaciowość w spotkaniu, nie wlewa się w oczekujące zmysły, lecz wychodzi na spotkanie zmysłom, które je chwytają. [...] Żadna rzecz nie jest częścią składową doświadczenia, żadna nie udostępnia siebie inaczej jak tylko w oddziaływającej wzajemnie sile Naprzeciw. Dziecko [...] żyje między snem a snem, [...] w blasku i odbłasku spotkania”<sup>38</sup>. Ta pierwotność dążenia do relacji szczególnie mocno zaznacza się u małego dziecka. Nie-

<sup>33</sup> Zob. H. Read: *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.

<sup>34</sup> Zob. A. Kępińska: *Energie sztuki...*

<sup>35</sup> A. Ligocki: *Malarstwo dzieci*. Katowice 1962, s. 63.

<sup>36</sup> Por. H. Read: *Wychowanie przez sztukę...*

<sup>37</sup> Por. M. Buber: *Ja i Ty...*

<sup>38</sup> Tamże..., s. 55.

prawdą jest, jak zauważa Buber, że dziecko najpierw widzi przedmiot, a później wchodzi z nim w relację. To dążenie do relacji jest pierwotne. Egzemplifikację tej tezy stanowi opis spotkania z misiem. Buber pisze: „Zanim dziecko potrafi postrzec coś pojedynczego, jego nieśmiałe spojrzenia wybiegają w nieznaną dal [...] ku nieokreśloności. Można to nazwać gestem zwierzęcym, ale to nie wyjaśnia niczego. Albowiem właśnie owe spojrzenia, po długotrwałych próbach przylgną do czerwonej arabeski tapety i nie oderwą się od niej, dopóki nie objawi się im dusza czerwieni; właśnie ów ruch uzyska zmysłową formę i określoność w zetknięciu z pluszowym misiem i postrzeże czule i w sposób niezapomniany całe ciało. [...] nie będzie to doświadczenie przedmiotu, lecz konfrontacja z żywym i działającym – oczywiście tylko w fantazji – Naprzeciw”<sup>39</sup>. Dzięki temu dziecko w dźwiękach brzmiących pozornie bez sensu może usłyszeć głos zachęcający do zabawy, w przedmiocie, który pozornie nie wyraża niczego, dostrzec cień postaci i nawiązać rozmowę. „Z kim? Być może z nucącym czajnikiem, ale będzie to rozmowa”<sup>40</sup>. Każde takie wzruszenie jest ważne, każde może stać się elementem budowania świata. Każde też implikuje inny rodzaj doznań i doświadczeń. W dążeniu do kontaktu pierwotnie wzrokowego i dotykowego wrodzone Ty szybko dochodzi do głosu, odnajdując pojęcie wzajemności, czułości. „Ale tak samo określone jest również dołączające się później dążenie sprawcze (pęd do tworzenia rzeczy w drodze syntezy lub, gdy nie jest to możliwe, w drodze analizy: poprzez rozkładanie i rozrywanie), tak że powstaje personifikacja rzeczy stworzonej, rozmowa”<sup>41</sup>. Ta rozmowa właśnie stanowi spełnienie relacji, dzięki której stopniowo wyłania się istota. Intensywność relacji Naprzeciw, pojawianie się jej i znikanie, gęstnienie i rozpraszanie buduje świadomość Ja, które odtąd świadomie będzie wchodzić w relację. Dopiero wtedy człowiek może stanąć przed rzeczami. Dopiero wtedy może doświadczyć rzeczy przez sumę ich właściwości, które zachował w pamięci z każdego przeżycia relacji. Dopiero teraz może umieścić rzeczy w kontekście czasowo-przestrzenno-przyczynowym, nadając każdej z nich swoje miejsce, obieg, wymierność i warunkowość. Jest to bowiem jedna z podstawowych prawd ludzkiego świata – dążenie do uporządkowania świata. Trzeba tylko pamiętać, że można uporządkować tylko Ono, które z naszego Ty stało się przedmiotem. Jednak „[...]

<sup>39</sup> M. B u b e r: *Ja i Ty*..., s. 55. (Pojęcie fantazji Buber określił następująco: „Fantazja [...] nie jest [...] jakimś ożywianiem wszystkiego; jest instynktem do czynienia sobie wszystkiego Ty, popędem do wszechrelacji, który gdy miast żywo działającego Naprzeciw, ma jedynie jego obraz czy symbol – dopełnia własne działanie z własnej pełni”).

<sup>40</sup> Tamże, s. 56.

<sup>41</sup> Tamże.

świat uporządkowany nie oznacza porządku świata. Są chwile zamilkłej głębi, kiedy widzi się porządek świata jako obecność. Chwyta się wtedy w locie dźwięk, którego niewytłumaczalnym nutowym zapisem jest uporządkowany świat. Te chwile są nieśmiertelne, te są najbardziej ulotne: nie można zachować z nich żadnej treści, ale ich siła przenika stworzenie i poznanie człowieka, promienie tej siły wnikają w uporządkowany świat i nieustannie roztopiają go<sup>42</sup>. Świat dla człowieka ma dwojakie oblicze, tak jak i dwojaka powinna być postawa człowieka wobec owego świata. Niewielu z dorosłych jednak potrafi dostrzec owe istotowe oblicze świata, zapomniawszy już o doświadczeniach dzieciństwa, pierwotnej relacji, która umożliwiła kiedyś dialog z tym, co dziś pozornie nie poddaje się kategorii dialogu.

Dziecko w dialogu wypatrując, wsłuchując się, dotykając, smakując, wyobraża sobie świat. Prowadzi swoistą rozmowę, która to właśnie stanowi spełnienie relacji. Dzięki niej stopniowo wyłania się osoba, bo: „Prawdziwa rozmowa (to jest nie taka, w której wcześniej uzgodniono wkład jej uczestników, lecz w pełni spontaniczna, w której każdy mówi bezpośrednio do swojego partnera i prowokuje jego nie dającą się wcześniej przewidzieć odpowiedź), chwila prawdziwej nauki (to jest nie takiej, która jest mechanicznym powtarzaniem albo której wynik zna się z góry, lecz nauki rozwijającej się we wzajemnym zaskakiwaniu się), [...] dokonuje się nie w jednym i drugim uczestniku ani w ogarniającym ich obu oraz wszystkie inne rzeczy świecie naturalnym, lecz pomiędzy nimi w najbardziej dosłownym tego słowa znaczeniu, jakby w wymiarze dostępnym tylko im obu. Coś im się przydarza, jest to stan nie dający się dokładnie rozdzielić [...] podzielić na zewnętrzne zdarzenie i wewnętrzne odczucie. Ale jeśli ja i [...] drugi [...] przytrafiamy się sobie nawzajem, to rachunek się nie bilansuje, zostaje jakaś reszta [...] i ta reszta jest tym, co istotne”<sup>43</sup>. Jest tą wartością, która wyniknęła i przenika do świadomości uczestników spotkania. Intensywność relacji wpływa proporcjonalnie na budowanie świadomości Ja, które odtąd coraz bardziej świadomie wchodzi w relacje ze światem. Każda prawdziwa relacja staje się zatem „ubogaceniem duchowym”, które nie przyjmuje prostej formy pomnażania idei, doświadczeń, wartości, ale każdorazowo przebudowuje dotychczasowy układ. I chociaż tej dialogicznej relacji nie można opisywać inaczej jak tylko ontycznie w kategoriach filozoficznych, to można spróbować rozszerzyć sferę jej wpływów na pole doświadczeń psychologii. Wtedy owo niewidzialne „ubogacenie duchowe” stanie się pretekstem dokonujących się zmian,

<sup>42</sup> Tamże, s. 58.

<sup>43</sup> M. B u b e r: *Problem człowieka...*, s. 91–92.

uruchamiających psychiczny mechanizm transgresyjny, warunkujący rozwój i pełny kształt jednostki autonomicznej.

Najważniejszym postulatem wynikającym z dotychczasowych rozważań jest przeświadczenie o konieczności pielęgnowania i wspierania pierwotnej relacji dialogicznej, jaką dziecko w pierwszym okresie rozwoju ma „z nadania”. Najważniejszy, szczególnie we wczesnej fazie kontaktów ze sztuką, jest zatem taki rodzaj wychowania w sztuce, który charakteryzuje się skłonnością do pielęgnowania i zachowywania:

- dziecięcej wrażliwości ujawniającej się w kontaktach ze światem i sztuką;
- ciekawości w stosunku do inności i odmienności;
- otwartości na nowe, wcześniej nieznane wątki;
- spontaniczności w nawiązywaniu kontaktów ze światem zewnętrznym (ze sztuką włącznie);
- postawy poszukującej;
- skłonności do kontemplowania nawet najbardziej niezrozumiałych i abstrakcyjnych zjawisk;
- skłonności do zmysłowego (uwzględniając w tym samym stopniu wszystkie zmysły) poznawania rzeczywistości, w tym artystycznej;
- radości z podejmowanej aktywności w świecie sztuki, charakteryzującej się satysfakcją z działania, a nie osiągania wcześniej założonych celów;
- dziecięcej autentyczności w kontakcie z Innym.

Ta spontaniczność, ciekawość, otwartość, swoista tolerancja odmienności, umiejętność podejmowania ryzyka, pozytywne nastawienie emocjonalne, autentyczność zachowań to cechy dziecięcej, kształtującej się osobowości, które pielęgnowane, wzmacniane przez kontakt ze sztuką nową, rozwijają się w późniejszych fazach rozwoju ontogenetycznego w dojrzałą osobowość autonomicznej jednostki. A takiemu właśnie procesowi potrzebny jest dialog, który w swym najgłębszym znaczeniu jest złączeniem duchowym – relacją ze światem.

Jeżeli zatem celem wychowania staje się umożliwienie wychowanek budowania własnej autonomii, u podstaw której leżą: tożsamość, wrażliwość, niezależność, otwartość, poszanowanie inności, przez uruchamianie sytuacji sprzyjających autentycznemu spotkaniu i dialogowi, to warto zwrócić się w organizacji tego procesu w kierunku sztuki nowej oraz nowego przedmiotu sztuki. Pewne jego cechy, jak wieloznaczność dzieła (podlegającego nieustannym, nowym przekształceniom, interpretacjom, sądom w sytuacji współkreacji artystycznej); otwartość na nowe treści (które wynikają nie tyle ze zrozumienia, ile zadawania pytań, poszukiwania odpowiedzi, podawania w wątpliwość, stanowiąc jeden z warunków każdej autentycznej rozmowy); czy skłon-

ność do podejmowania dialogu (kiedy uświadamiamy sobie, że dzieło jest bytem oderwanym od twórcy, zaczynającym samodzielne istnienie, kiedy prowokuje do rozmowy, zaczepia, przemawia niezależnie od intencji twórcy, a nawet wbrew niej) umożliwiają pojawienie się owego dialogicznego kontekstu spotkania. Warunkiem istotnym ujawnienia się tej relacji jest jednak realna i adekwatna obecność dzieła, czyli szeroko rozumiana autentyczność. Nie może jej zastąpić reprodukcja, bo tylko wówczas zrealizuje się relacja, jeśli dziecko stanie w obliczu prawdziwego przedmiotu sztuki. Tylko w kontakcie bezpośrednim, w obecności rozwinie się prawdziwa inteligencja.

Innym, nie mniej ważnym warunkiem udanego dialogu jest umiejętność odczytywania i posługiwania się językiem sztuki. Takiego języka trzeba się nauczyć. Ale można przyjąć tezę, iż łatwiej przyswoić sobie symboliczny język artystycznej wypowiedzi, kiedy używa się podobnych schematów dla wyrażania swych odczuć, przemyśleń i idei. Tak właśnie tworzy dziecko; szyfry w postaci linii, plam, ustawionych przedmiotów, wykonanych ruchów, wypowiedzianych fraz są swoistym komunikatem przekazywanym przez dziecko światu w dążeniu do utrwalenia go w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Symbol, metafora, przenośnia to naturalne produkty dziecięcej psychiki. „W zabawie i ekspresji dziecka można odnaleźć wiele elementów bliskich eksperymentom nowej sztuki. Jednym z najważniejszych jest synkretyczny sposób wyrażania i komunikowania doznań oraz zacieranie granic między fikcją i rzeczywistością [...]. Formy tradycyjne, skonwencjonalizowane (w swobodnej twórczości dziecięcej) nabierają za każdym razem nowego kształtu i nowych treści. Te nowe wartości wnoszone są przez aktualny czas i osobowość dzieci”<sup>44</sup>.

Elementami, które wyraźnie zbliżą dziecko do świata współczesnej twórczości artystycznej, są również naturalna fascynacja i ciekawość skierowana na rzeczy potoczne, zwykłe, „na które przeciętny dorosły – poza artystą oczywiście – nie zwraca najmniejszej uwagi, talent do nadawania jednej rzeczy wielu rozmaitych znaczeń w zależności od nastroju i celu zabawy, zdolność do udziwniania rzeczywistości, twórczy stosunek do niej”<sup>45</sup>.

Taki proces pracy w sztuce wymaga także czasu rozumianego swoiście jako indywidualny rytm dialogicznego porozumienia, który określają kategorie mgnienia, chwili, momentu. Jest to rodzaj szumowskiego czasu wystarczającego<sup>46</sup>, którego sekwencją temporalną nie

<sup>44</sup> A. Trojanowska: *Dziecko i plastyka*. Warszawa 1983, s. 114.

<sup>45</sup> Tamże, s. 117.

<sup>46</sup> Por. St. Szuman: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1990.

jest czas lekcyjny, wykładowy, ale czas indywidualny, dla każdego z uczestników dialogu inny, niemożliwy do zaplanowania, wcześniejszego uzgodnienia – nieprzewidywalny, ale wystarczający na zauważenie, odczucie i porozumienie. I wreszcie wymaga przestrzeni – i to nie tej mierzonej wielkością geometryczną, ale przestrzeni treściowej, ideowej, mentalnej, uczuciowej. Taka przestrzeń wyznacza dystans, który jest warunkiem prawdziwego kontaktu, bo niesie ze sobą odmiennność, nowość, inność, z których dialog czerpie energię. (Bliskość w tym rozumieniu jest tą jednią, której brak odmienności, której energia się wyczerpała). W takiej też sytuacji dzieło, będąc wartością samoistną, staje naprzeciw w autentycznym dialogu z drugim (jakim jest odbiorca, tu – współuczestnik dialogu). Wtedy też w strukturze „Pomiędzy” wyłaniają się prawdziwe sensy-wartości, sprzyjające przekształcaniu (tu rozumianemu jako akt transgresji) elementów budujących osobowość. Niekoniecznie są przez dziecko uświadamiane, nie zawsze dostrzegane, ale z pewnością pojawiają się jako załazek budującej się osobowości. Dwa podmioty dialogu – Ja i Przedmiot Sztuki – wzajemnie się dopełniają. Ich relacja jest wzajemna, a każda postać trzeciego na tym etapie, zaburza ten porządek.

Każde wychowanie jest procesem wymagającym pojawienia się partnerów takiej aktywności. Partnerem w dialogu może stać się sztuka w jej fizycznym przejawie, w postaci przedmiotu sztuki, który z kolei w momencie spotkania przyjmuje postać Drugiego, współuczestnika mentalnego dialogu. Jednak dialog w świecie sztuki nie musi się ograniczać do spotkania ze sztuką. Dialog (traktowany jako kontakt z drugim człowiekiem) to sytuacja, w której może uczestniczyć artysta, odbiorca, animator, mediator, dziecko, rodzic, przypadkowy odbiorca, współuczestnik zajęcia itp. Szczególnie mocno rola osobowego partnera ujawnia się w procesie zwanym wychowaniem do sztuki (w znaczeniu wprowadzania do wiedzy o sztuce w szerokim kontekście teoretycznym i warsztatowym). Ten proces wymaga zarówno obecności realnej przedmiotu sztuki, jak i osobowego współpartnera procesu wychowania. W tak organizowanym procesie sztuka staje się przedmiotem poznania zarówno w warstwie teoretycznej (wiedza o sztuce w kontekście cywilizacyjnym i kulturowym, teoria sztuki, historia sztuki dostarczana na poziomie percepcyjnym dziecka młodszego), jak i praktycznej (wiedza o „technologii” budowania przedstawienia plastycznego opierająca się na dziecięcej skłonności do uczestnictwa w różnorodnych doświadczeniach formalnych w zakresie sztuki). Przedmiot sztuki podlega wówczas analizie formalnej i mentalnej, staje się obiektem eksperymentów i porównań, tracąc tym samym zdolność do uczestniczenia w dialogicznej relacji. Staje się przedmio-



tem poznania, co bynajmniej nie dewaluje jego wartości, chociaż traci swój podmiotowy walor uprawniający go do dialogu. W przedmiotowej formie ujawnia się raczej jako pretekst dialogu odbywającego się pomiędzy dzieckiem i wychowawcą, który nie wygłasza jasno brzmiących dyrektyw ukierunkowujących proces percepcji i aktywności w sztuce, ale delikatnie „zasila” ten rodzaj energii, która ujawniła się we wcześniejszym procesie. Stąd tak ważną postacią wychowania do sztuki jest wychowawca; nie taki, który autorytatywnie rozstrzyga o wartości sztuki, ale ten, który towarzyszy dziecku w poszukiwaniach. Razem z nim sprawdza, doświadcza i proponuje różne możliwości recepcji. Różnica między nimi jest taka, że jego doświadczenia oraz poszukiwania odnajdują grunt intelektualny i emocjonalny wcześniej przepracowany, choć nieustannie podlegający aktom transgresji. Dlatego to wychowawca świadomie dokonuje selekcji i wyboru zjawisk oddziałującego świata (ta specyficzna zasada selekcji nie powinna polegać na stosowaniu się do popularnych wzorów oraz schematów dydaktycznych, ale wynikać z nieustannego pytania o sens, wartość, jakość sztuki i wychowania).

W praktyce pedagogicznej wychowanie do sztuki przebiega różnie, ale najczęściej przyjmuje postać metody umożliwiającej „właściwą” interpretację sztuki. Wielu pedagogów, zapewne w dobrej wierze, stara się za wszelką cenę „wyuczyć” dzieci standardów kompetencyjnych, umożliwiających im „właściwą” komunikację artystyczną. W tym miejscu rodzi się zatem pytanie, czy zrezygnować z pośrednictwa? Może zdarzyć się przecież i taka sytuacja, szczególnie w wypadku dzieł trudnych w odbiorze, kiedy autor narzuca pewne ramy czytania. Wtedy pomoc mediacyjna jest konieczna. Dobry pedagog pracujący w sztuce to taki, który w tej sytuacji będzie zdolny postawić sobie pytania: Jak rozmawiać – tłumaczyć czy nie? Dokonywać własnej próby interpretacyjnej? Słuchać czy podpowiadać? Jest to zaiste trudny wybór, jako że każde tłumaczenie sztuki jest swoistą klęską. Przekład, interpretacja to „nowe dzieło, w którym wzór lśni odbitym tylko światłem”<sup>47</sup>. Tłumaczenie to mówienie za kogoś, pozbawiające go tego, co własne, niepowtarzalne, jedyne. Z drugiej strony, interpretacja, tłumaczenie pozwalają zaistnieć dziełu jakby od nowa, ujawnić wpisana w niego inność „niezbędną do przetrwania w innym miejscu, w innym czasie, w innym kon(trowersyjnym) tekście”<sup>48</sup>. Można zatem pokusić się o interpretację, może nawet tłumaczenie przesłania, ale należy wykonać to w taki sposób, aby w odbiorcy, uczestniku spotkania, zrodziła się potrzeba, a na-

<sup>47</sup> M.P. Markowski: *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*. Warszawa 2001, s. 44.

<sup>48</sup> Tamże, s. 43.

wet konieczność powrotu do oryginału, zrodziło się pragnienie autentycznej lektury, zawieszając wszelkie ostateczne decyzje i sądy.

Świadomość pedagoga powinna zatem polegać na tym, że powinien uczyć tak, jakby tego nie robił. Głównym założeniem wychowania w sztuce jest bowiem wolność, tu rozumiana jako powtarzająca się możliwość. Taka atmosfera jest dziełem wychowawcy. Aby ją wytworzyć, nie potrzebuje on więcej niż minimum technicznych kwalifikacji i wiedzy<sup>49</sup>. Za to potrzebuje daru rozumienia (czyli dialogicznego ogarniania), bo tylko ten umożliwi dziecięce poszukiwania, aktywność spontaniczną, żywiołową i niemierzalną, której wagę można ocenić dopiero po wielu latach od ujawnienia się owej aktywności. Jednocześnie stanowi dziedzinę działań ekspansywnych i twórczych, co jest najistotniejszym aspektem procesu wychowania do sztuki. Dzięki niemu i wcześniej doświadczonemu procesowi autentycznego spotkania ze sztuką kształtuje się dojrzała osobowość, której znakomitą przejawem jest umiejętność współkreowania siebie i świata w relacji ze sztuką, która określana jest mianem: *wychowania przez sztukę*. Dopiero w tak skonstruowanym procesie, na kolejnym etapie, jakim jest właśnie wychowanie przez sztukę, ona sama (sztuka) staje się autentycznym pomostem łączącym odbiorcę ze światem. Dopiero wtedy ostatecznie realizuje się zawarty w niej potencjał wartości i funkcji, które właściwie wykorzystane sprzyjają postępowi, rozwojowi, ciągłemu przekraczaniu dostępnych granic zarówno w sztuce, jak i w życiu. Ona staje się głównym pretekstem i współuczestnikiem w podejmowaniu aktów transgresyjnych we własnym środowisku i niewątpliwie wspomaga psychologiczne akty indywidualnych transgresji, choć zapewne w mniejszym stopniu niż to czyniła na pierwszym, dialogicznym poziomie porozumienia. Wtedy też uczy, napomina, pielęgnuje, wspomaga, ukierunkowuje, podpowiada, przekształca, wtedy najpełniej ujawnia się jej etyczny wymiar. Wtedy też staje się współkreatorem świata w transformacji. By jednak to wychowanie uzyskało właściwy nam współczesny wymiar: „Powinno ono [...] nadażyć za sztuką nową, bo przecież w niej właśnie dokonuje się ostatnie z kolei, kardynalne przeobrażenie sztuki, zapowiadające m.in. jej dalszy rozwój, ale stawiające już samo przez się poważne problemy do zauważenia, rozpatrzenia i rozwiązania”<sup>50</sup>.

Zmierzając do konkluzji, można pokusić się o próbę wyodrębnienia szczególnej sytuacji wychowawczej związanej z obecnością sztuki – wychowania w sztuce.

<sup>49</sup> H. Read: *Wychowanie przez sztukę...*, s. 321–334.

<sup>50</sup> St. Szuman: *O sztuce i wychowaniu estetycznym...*, s. 11.

Wychowanie w sztuce jest procesem całościowym, biorącym początek już we wczesnym dzieciństwie i dokonującym się w dialogu rozumianym jako spełnienie kontaktu ze sztuką. Proces ten opiera się na dialogu, ale jednocześnie sprzyja kształtowaniu się postawy dialogicznej, która jest stałą gotowością dążenia do wzajemnego zbliżenia, poznania, zrozumienia, nie zakładając świadomie podporządkowania, wykorzystania czy zmiany przy równoczesnym zachowaniu własnej tożsamości. Kiedy partnerem w dialogu jest sztuka, możemy mówić o wychowaniu w dialogu ze sztuką, czyli o wychowaniu w sztuce. Wychowanie w sztuce jest – jak się wydaje – pierwotnym etapem pełnego wychowania estetycznego (w którego zakresie mieszczą się również pojęcia wychowania do sztuki i wychowania przez sztukę). Realizuje się jako autentyczne spotkanie dziecka ze sztuką rozgrywające się w czasie wystarczającym, w sytuacjach niedookreślonych, w procesie interakcji, która nie zakłada osiągania wcześniej wyznaczonych celów, ale uruchamia indywidualne mechanizmy transgresyjne. Spotkanie to nie zakłada zatem i nie gwarantuje optymalnego (tu: dojrzałego) odbioru sztuki, ale wzmacnia postawę „czujności na sztukę”, a tym samym – „czujności na wartości”. Przyjmując bowiem zasadę, iż sztuka współkreuje, wskazuje, nazywa, demitologizuje, poszukuje, obnaża wartości – to każde z nią spotkanie jest spotkaniem z wartościami. Stąd też sztuka nowa staje się dziś autentycznym środowiskiem a zarazem partnerem wychowania, współkształtującym wewnętrzny system wartości przez umożliwienie rozpoznawania, wyboru, a następnie urzeczywistniania tych wartości, najpierw w pracy twórczej, a potem w pozostałych sferach aktywności jednostki. Spotkanie ze sztuką stanowi zatem pierwszą, najważniejszą fazę procesu określanego mianem „wychowania w sztuce”. Dopełnieniem tego procesu jest dialog – tu rozumiany jako rozmowa, werbalna komunikacja osób w atmosferze realnej obecności sztuki. Ta faza procesu opiera się na mediacji. Istotą mediacji na tym etapie wychowania w sztuce jest wspólne odszukiwanie sensów, porównywanie interpretacji, rozwijanie intuicyjnych, wrażeniowych odczuć, którym może, choć nie musi, towarzyszyć wprowadzanie do wiedzy o sztuce. Ostatnią fazą, szczególnie ważną w pracy z dzieckiem, jest czas aktywności twórczej, podczas którego wcześniejsze doświadczenia z kontaktu ze sztuką i rozmowy o niej przenoszą się na pole własnych doświadczeń artystycznych, rozszerzając lub wzbogacając ich zakres.

Procesowi wychowania w sztuce sprzyjają cechy dziecięcej osobowości, jak: naturalna wrażliwość określana mianem niewinności oka lub podatnością na zranienie; aktywność potęgowana przez naturalną ciekawość i otwartość na nowe, nieznane doświadczenia, często okre-

ślana mianem doświadczenia poszukującego; skłonność do kontemplowania nawet najbardziej niezrozumiałych, abstrakcyjnych i fantastycznych zjawisk; umiejętność i odwaga w wykorzystywaniu możliwie szerokiej gamy doznań zmysłowych w poznawaniu zjawisk natury artystycznej; radość z podejmowania działań, których ranga nie zależy od realizacji wcześniej założonego celu, ale wynika z kontaktu z osobą, materią artystyczną itp.; umiejętność autentycznego angażowania się w dialog, nie zawsze odnajdujący potwierdzenie w sferze werbum; odwaga stawiania pytań i formułowania nowych sądów oraz opinii; skłonność do podejmowania ryzyka w eksperymentowaniu z tworzywem artystycznym; skłonność do emocjonalnego angażowania się w sytuację kontaktu z dziełem; wreszcie naturalna skłonność do używania symboli w procesie komunikowania się ze światem zewnętrznym. Takie cechy dziecięcej osobowości warunkują możliwość zaistnienia autentycznej, dialogicznej formy kontaktu ze sztuką. Stanowią one też podstawę do kształtowania się dojrzałej postawy odbiorcy sztuki, która na kolejnych etapach rozwoju będzie się wzbogacać o takie elementy, jak poznanie intelektualne i przeżycie rozumiejące. Trzeba jednak pamiętać, iż we wczesnym etapie rozwoju „dziecko posiada wszystko to, co warunkuje skuteczne wychowanie”<sup>51</sup>, nie trzeba go do sztuki przekonywać, bo zgodnie z zasadą kalotropizmu naturalnie, wręcz instynktownie podąża za pięknem zawartym w sztuce.

Spotkanie i dialog ze sztuką, traktowane jako główny element wychowania estetycznego, wzbogacone rozmową o sztuce i aktywnością własną, nie wpływając na zmianę naturalnych cech osobowych dziecka, uruchamiają transgresyjne procesy rozwojowe, dzięki którym rozwija się osoba, autonomiczny byt, którego pierwszoplanowymi cechami są: otwartość, tolerancja, wrażliwość, zdolności twórcze, odwaga, dążenie do prawdy, poszukiwanie piękna, dążenie do wolności – zawsze w dialogu z Drugim.

Spółeczna rola kultury, w tym także sztuki, jest oczywista. Odnosi się ona do dwóch płaszczyzn życia i rozwoju jednostki. Z jednej strony rozszerza i wzbogaca zakres doświadczeń jednostki, które stanowią materiał rozwoju psychicznego. Przeżycia doznawane w procesie odbioru sztuki wzbogacają zasób treści stanowiących „budulec”, używany w procesie rozwoju indywidualnego. Z drugiej strony, kultura dostarcza narzędzi symbolicznych niezbędnych do opracowywania i strukturyzacji doświadczenia indywidualnego. Obcując ze sztuką, poznaje się języki umożliwiające artykułowanie własnych przeżyć, wzorce ustosun-

<sup>51</sup> R. Cousinet: *L'éducation nouvelle*. Paris 1950, s. 21.

kowania emocjonalnego do nich, kategorie wartości, wedle których się je ocenia. Te nigdy nie wbudowują się w gotowej postaci w struktury osobowości, ale podlegają nieustającym procesom transformacji, warunkując transgresyjne mechanizmy rozwoju indywidualnego. To właśnie sprawia, iż kontakty ze sztuką i możliwość jej przeżywania mają potencjalną moc wspomagania procesów rozwoju. Stąd tak ważnym procesem wychowawczym jest wprowadzanie dzieci i młodzieży w świat współczesnej kultury symbolicznej i współkształtowanie ich kompetencji do uczestnictwa w komunikacji artystycznej w roli twórców bądź odbiorców tej kultury, bo nowe horyzonty oraz nowe zadania wychowawcze nie powinny polegać już tylko na interioryzacji osiągnięć dotychczasowych, obowiązujących zasad, ustalonych form życia zbiorowego i jego instytucji, pojęć naukowych czy upodobań estetycznych, ale powinny zmierzać do powiązania młodego pokolenia z siłami tworzącymi kulturę i to także wówczas, a nawet zwłaszcza wówczas – jak pisze Bogdan Suchodolski<sup>52</sup> – gdy są to siły tworzące kulturę nową wbrew istniejącej.

---

<sup>52</sup> B. Suchodolski: *Wychowanie i strategie...*

Jolanta Skutnik

## Upbringing in art as a concept of cultural education of a child

### Summary

Art – because of its particular educational values – has been an inherent factor in the process of education of a child. However, as the pedagogical practice shows, it is traditional art, which serves mainly as a tool or a peculiar educational material. It is rarely treated as a self-contained quality, characteristic of readiness for dialogue and communication. It is worth becoming aware of the fact that the cultural and esthetic education can become a 'propagator' of unauthentic and non-dialogical existence aiming at an annihilation of a man in the social and personal sense without the consideration of such dialogical dimension of art. Only in a dialogue with another man, nature, work of art the most important abilities of a man can be finally revealed – namely an ability to experience and understand the world and the man himself. The concept of upbringing in art is an attempt at searching for new possibilities associated with the presence of art in education.

The upbringing in art is a process, which is based on a dialogue and is favorable to a creation of a dialogical stand, which is an undisturbed readiness for mutual establishment of close relations, cognition, understanding, it is not consciously assuming subordination, exploitation or a change with a simultaneous preservation of own identity. This process begins with an authentic meeting of a child with art and takes place in

sufficient time, in undetermined situations, through interaction, which does not assume any aims, but activates the individual mechanisms of transgression. This encounter does not guarantee an optimal reception of art but strengthens a stance of 'being vigilant to art' and 'vigilant to values' at the same time. It is a process thanks to which a person, an independent being acquires openness, tolerance, sensitivity, creative abilities, courage, searching for beauty, aspiring after freedom – always in a dialog with Another.

**Jolanta Skutnik**

## Éducation dans l'art comme une conception d'éducation culturelle de l'enfant

### Résumé

L'art, à cause des valeurs éducatives particulières, constitue depuis de nombreuses années un facteur inséparable de l'éducation. Cependant, comme le prouve la pratique, c'est avant tout l'art traditionnel, qui sert généralement comme un outil ou un matériel éducatif singulier. Par contre l'art est rarement considéré comme une valeur indépendante, dont le caractère constitutif est l'ouverture au dialogue et à la communication. Il convient de se rendre compte que sans prendre en considération cet aspect dialogique de l'art, l'éducation (culturelle et esthétique) peut devenir la „propagatrice” d'une existence non dialogique et inauthentique, qui vise à anéantir l'homme au sens social et personnel. Car uniquement dans le dialogue avec un autre homme, avec la nature, une oeuvre d'art enfin – peut se manifester une des plus grandes possibilités de l'homme – celle d'éprouver et de comprendre le monde et soi-même. La conception de l'éducation dans l'art est une épreuve de recherche de nouvelles possibilités liées à la présence de l'art.

L'éducation dans l'art est un processus, qui repose sur le dialogue et en même temps facilite la formation de l'attitude dialogique, qui est une disposition permanente à la tendance d'une approche réciproque, la connaissance, la compréhension, sans admettre consciemment une subordination, une mise à profit ou un changement, tout en gardant sa propre identité. Quand c'est l'art qui est le partenaire dans le dialogue, nous pouvons parler d'une éducation dans le dialogue avec l'art – donc d'une éducation dans l'art. Ce processus commence par une rencontre authentique de l'enfant avec l'art et se déroule dans un temps suffisant, dans des situations indéterminées, dans un processus d'interactions, qui n'admet pas d'atteindre les buts fixés auparavant, mais mobilise d'individuels mécanismes transgressifs. Cette rencontre ne garantit pas une réception de l'art optimal, néanmoins elle renforce l'attitude de „sensibilité à l'art” et ce qui en résulte – „une sensibilité aux valeurs”. C'est un processus grâce auquel se développe la personne, un être autonome dont le caractère primaire est: ouverture, tolérance, sensibilité, talents créatifs, courage, aspiration à la vérité, recherche du beau, aspiration à la liberté – toujours en dialogue avec l'Autre.